

O BRINCAR CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A CRIANÇA, O CORPO E MOVIMENTO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

THE BODY PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A LOOK AT THE CHILD, THE BODY AND MOVEMENT AND THE PEDAGOGICAL PRACTICE

Daiana Camargo
Silvia Christina Madrid Finck
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo

Este artigo aborda sobre o brincar, a criança e o corpo e movimento na Educação Infantil, evidenciando sua importância para o desenvolvimento da criança, bem como destaca aspectos da prática pedagógica efetivada nessa fase de escolarização. Como se constitui a prática pedagógica da Educação Infantil na atualidade, qual o espaço e a atenção destinada ao brincar, especificamente, ao brincar corporal? Essa é a questão norteadora deste artigo. Assim, trata-se da Educação Infantil quanto ao brincar e o corpo, o educador e a criança, que integram este nível de ensino.

Palavras-Chave: Brincar corporal. Educação Infantil. Corpo e movimento. Prática pedagógica.

Abstract

This article discusses about the play, the child and the body and movement in Early Childhood Education, highlighting its importance to the child's development and aspects of the pedagogical practice carried out at this stage of schooling. How is the pedagogical practice in Early Childhood Education constituted at the present time, which are the space and the attention devoted specifically to the body play? This is the guiding question of this article. Thus, it deals with Early Childhood Education related to play and the body, the teacher and the child, who are part of this level of education.

Keywords: Body play. Early Childhood Education. Body and movement. Pedagogical practice.

Introdução

Neste artigo, tratamos da prática pedagógica no âmbito do brincar com o corpo na Educação Infantil (EI), evidenciando sua importância para o desenvolvimento da criança, bem como destacamos aspectos da especificidade do fazer pedagógico efetivado nessa fase de escolarização.

As questões que evidenciamos neste trabalho integram a pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR) e concluída no ano de 2011.

A questão que permeia este artigo é: Como se constitui a prática pedagógica da Educação Infantil na atualidade, qual o espaço e a atenção destinada ao brincar, especificamente ao brincar corporal? Com o objetivo de respondermos tal questão, tratamos da Educação Infantil quanto ao brincar e o corpo, a criança, o educador e aspectos da sua formação, concluindo na sequência, destacamos parte da pesquisa realizada no contexto de algumas instituições de Educação Infantil no município de Ponta Grossa -PR.

A pesquisa foi realizada em três (3) Centros de Educação Infantil (CMEIs) da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa - PR, que estão localizados em diferentes regiões da cidade, e dela participaram vinte e um (21) educadores da infância que atuam nos referidos CMEIs. Esse grupo inclui tanto os educadores regentes das turmas como os auxiliares.

O processo de coleta de dados ocorreu entre os meses de abril a julho de 2010, sendo realizada semanalmente, foi assim organizada para que pudéssemos presenciar diferentes momentos da prática pedagógica em períodos diferenciados (matutino, vespertino e integral), assegurando dessa forma a obtenção de informações importantes sobre o brincar corporal na prática pedagógica da Educação Infantil.

Iniciamos as atividades com as observações, posteriormente, com uma maior aproximação com as educadoras, procedemos à aplicação do questionário e mais adiante às entrevistas.

O foco principal das observações esteve voltado para as questões sobre a prática pedagógica do educador e suas relações com as vivências corporais e lúdicas, o brincar corporal. O questionário aplicado foi estruturado com questões acerca da compreensão de Educação e Educação Infantil, de corpo, de ludicidade, de vivência corporal do educador e da existência de espaço para estudos e práticas que envolvam o brincar corporal no processo de formação do educador, visto que consideramos que os aspectos formativos incidem diretamente sobre a prática pedagógica.

Os dados coletados no desenvolvimento da pesquisa foram analisados com auxílio da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1977), que constitui o estudo do significado que os atores sociais exteriorizam no discurso, apontando ainda a frequência ou ausência de determinadas características do conteúdo.

Para uma melhor interpretação e compreensão dos dados obtidos durante o estudo, optamos pela sua

apresentação e discussão a partir da triangulação de dados. Partindo da análise dos dados, esses foram organizados em duas categorias, assim denominadas: Pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica do educador da infância; A prática pedagógica do educador da infância na perspectiva do brincar corporal.

A categoria 1, Pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica do educador da infância, engloba os seguintes itens: Concepção de criança; Concepção de corpo e movimento; Concepção de Educação; Princípios e objetivos da Educação Infantil; Concepção de ludicidade; Relação entre atividade corporal e produção de conhecimentos; Corpo e ludicidade na formação profissional do educador.

Na categoria 2, denominada A prática pedagógica do educador da infância na perspectiva do brincar corporal, agrupamos dados referentes a: Entendimento da ludicidade na Educação Infantil; Necessidade da atividade corporal na Educação Infantil; Utilização do brincar na prática pedagógica; Manifestação do educador em relação ao brincar com as crianças/alunos; Prática corporal na vida do educador; Relevância do brincar para o educador da infância; Vivência corporal pessoal do educador da infância; Vivência corporal do educador da infância na sua escolarização básica; Vivência corporal do educador da infância na sua formação profissional.

Neste texto, apresentamos um recorte de nosso estudo, no qual enfatizamos aspectos referentes à prática pedagógica do educador da infância, tratando do espaço do corpo e do brincar e da formação de professores, para assim pensarmos o âmbito da prática pedagógica.

Finalizando o artigo, tecemos nossas considerações finais evidenciando a necessidade do aprofundamento dos estudos em relação à criança, ao brincar e ao corpo no contexto da Educação Infantil.

O Espaço do corpo e do brincar na Educação Infantil: reflexões necessárias

O corpo foi historicamente negligenciado na formação humana, seja em âmbito pessoal ou nas instituições de ensino. De acordo com Strazzacappa (2001, p. 70), a noção de disciplina na escola sempre foi entendida como “não movimento”, as crianças *educadas* e *comportadas* eram aquelas que simplesmente não se moviam. A autora destaca que o modelo escolar-militar da primeira metade do século XX era aplicado desde o momento em que a criança chegava à escola, em práticas como as filas por ordem de tamanho para os alunos se dirigirem às salas de aula, o ato de levantar-se cada vez que o diretor ou supervisor de ensino entrasse na sala etc. Tais práticas, entre outras, eram seguidas na escola.

Aspectos relacionados ao brincar, à criança e ao corpo nos instigam a pensar como se constitui a prática pedagógica da Educação Infantil (EI) na atualidade, qual o espaço e a atenção destinada ao brincar, especificamente ao brincar corporal. Assim, tratamos a

seguir das especificidades da Educação Infantil quanto ao brincar e o corpo, o educador e a criança que integram este nível de ensino.

Elementos disciplinadores e docilizantes são constituintes de ações efetivadas na instituição educativa da qual participamos, tanto nós, educadores, como os alunos. Hoje tais ações, já não tão evidentes ou impostas, permanecem dissipadas em nosso cotidiano pedagógico, seja na organização do espaço escolar ou na atuação dos educadores, que trazem resquícios da dominação e do controle sobre o corpo. Esses são verificados nas discussões e polêmicas instauradas entre brincar e aprender, nos espaços escassos e restritos para as crianças brincarem, impossibilitando o movimento e a exploração corporal.

Este brincar e este corpo, negligenciados na escola, integram culturalmente a história dos mais diversos povos, que, de maneiras distintas e por motivos próprios de cada cultura, cantam, dançam, se expressam e se comunicam corporalmente.

Sabemos também que a escola privilegia a educação intelectual centrando suas preocupações e atividades em conteúdos cognitivos. Diante dessa preponderância intelectual o movimento humano passou a ter pouco espaço nas preocupações educativas e na constituição dos currículos de cada curso. O ensino passou, desta maneira, a voltar-se preferentemente para a inteligência, ou para a memória, ou para a vontade. O homem é, portanto, visualizado como um ser inteligente, volitivo e consciente. O homem como ser capaz de movimento, parece pouco ou nada significar para as atuais pedagogias (SANTIN, 1987, p. 39).

Apontamos como importantes as observações de Santin (1987) sobre o corpo e o movimento na escola, em que ele enfatiza que os saberes constituídos por meio das pesquisas sobre corporeidade, provenientes da Filosofia e da Educação Física, podem oferecer ao educador infantil subsídios importantes para as discussões e a compreensão sobre o corpo enquanto elemento constitutivo do brincar, pois pode possibilitar o entendimento e a superação da dualidade corpo/mente com a qual convivemos.

Compreendemos a escola como instituição formal de ensino socialmente constituída, à qual todo cidadão tem direito de acesso, que visa à disseminação do conhecimento científico e sistematizado, bem como ao atendimento de necessidades específicas de um determinado período histórico, e ainda como meio de construção e apropriação da cultura.

Independentemente do contexto ao qual a escola atende, ela está inserida em diferentes ambientes culturais, está, portanto, exposta a diversas realidades, valores, necessidades e aspirações. Consideramos que o indivíduo se constitui em meio a influências culturais do ambiente ao qual integra. Geertz (1989) destaca que o tornar-se humano é o tornar-se individual, e que esta individualidade é direcionada pelos padrões culturais,

pelos quais constituímos, organizamos e direcionamos nossas vidas.

Percebemos o corpo e suas manifestações como um importante componente cultural, nele são inscritas histórias, costumes e valores de diferentes contextos históricos e sociais (GEERTZ, 1989; SANTIN, 1987).

Moyles *et al.* (2006) enfatiza as diferentes abordagens do brincar em cada país e em cada cultura, destacando o valor do reconhecimento tanto destas especificidades quanto do lugar de onde se pesquisa e se descreve o brincar, visto que a necessidade do brincar é oficialmente reconhecida, mas, segundo a pesquisadora, o seu valor como instrumento educacional não foi necessariamente aceito por todas as culturas.

Para Moyles *et al.* (2006), a dicotomia brincar/trabalhar dificulta o entendimento do brincar, visto que o brincar é atrelado ao prazer e o trabalho ao sofrimento, a autora ainda ressalta que a superação desta dicotomia poderia dar fim a necessidade de convencer constantemente a políticos e outros integrantes da sociedade de que, quando a criança brinca, ela também aprende.

Em relação à abordagem do direito de brincar, o mesmo é destacado na Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança, de 1959, assim como está subentendido no Artigo nº 227 da Constituição Federal de 1988, ao tratar do direito da criança ao lazer e à cultura, e enfatizado no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 em seu artigo 16, onde trata do direito à liberdade, e enfatiza o brincar, o praticar esportes e o divertir-se.

Quanto às legislações e documentos específicos da área educacional, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, que, em seu Artigo nº 29 do Capítulo II, assegura o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil; e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil –RCNEI (BRASIL, 1998, vol. 1), que descreve a utilização do brincar como meio de atender as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, as quais são descritas no capítulo 1, intitulado Educar, o qual evidencia que:

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser

agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras (BRASIL, vol. 1, 1998, p. 28).

Diante da necessidade de apropriação de conteúdos sociais destacados no RCNEI (BRASIL, 1998), que norteia a prática pedagógica das instituições de Educação Infantil brasileiras, encontramos espaço para as discussões e considerações sobre o brincar corporal como meio de acesso e compreensão dos citados papéis, valores e atitudes necessários à educação da criança pequena, visto que pelo corpo e o brincar a criança interage e toma posse da cultura que a cerca.

Os estudos de Moyles (2002) e Moyles *et al.* (2006), desenvolvidos juntamente com uma equipe de pesquisadores que buscam compreender as mais diversas formas e implicações do brincar, nos trazem importantes considerações acerca da relação brincar/corpo/escola. O brincar é discutido e apresentado de acordo com culturas, espaços, gênero, e suas interfaces diante das diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar.

Neste sentido, ao nos mobilizarmos diante da problemática do brincar corporal na Educação Infantil, ressaltamos que nos encontramos em um país miscigenado, de um povo culturalmente corporal, de influência do dançar afro, do corpo colorido do indígena, do bater de pés da roda portuguesa, do falar com as mãos dos italianos, dentre tantas outras características corpóreo/expressivas. E este “corpo” e esta cultura permanecem fora da escola.

Abordamos os aspectos de comprometimento cultural da escola, apontando que estes nos revelam as especificidades do fazer pedagógico, que permeiam a compreensão do aluno, do ambiente escolar e da prática do educador. O olhar atento aos aspectos culturais de cada um dos componentes da escola pode detectar realidades e possibilidades diferenciadas, facilitando a compreensão das suas representações bem como das suas reestruturações. Considerando a análise da prática do brincar corporal na Educação Infantil, acreditamos que a concepção de corpo do educador é permeada por relações de poder e docilização, sendo fortemente influenciada por concepções culturais, que tendem à dualidade corpo/mente.

O corpo não é visto como espaço de aprendizagem, mas de disciplinamento. A escola distribui o tempo e o espaço de cada indivíduo. Define a hora de brincar, de ir ao banheiro, de sentar, de sair, no intuito de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho e o professor, enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem, reproduz essas práticas sociais, pois também tem na escola uma percepção de corpo como algo que deve ser controlado, não podendo estar em movimento nem manifestar suas emoções e desejos, pois o aprendizado, nessa concepção, se dá no silêncio e na disciplina (SILVA; MOLON, ANÇA; ALVES, 2006).

A criança ao adentrar no ambiente formal de educação, traz consigo experiências, valores e

conhecimentos anteriores à vivência escolar, que fazem parte do ambiente cultural ao qual pertence, e que não podem ser negligenciados pela escola. Mediante a necessidade de compreensão do modo pelo qual a criança aprende, Gonçalves (1994) ressalta que a aprendizagem de conteúdos é uma prática sem corpo, não apenas pela exigência de um aluno imóvel, mas principalmente porque a característica do ensino é colocar o educando em um mundo distinto daquele onde ele age, interage, pensa e aprende com seu corpo.

Para Moyles *et al.* (2006, p. 18) “a sensibilidade dos educadores em relação ao brincar jamais poderá ser suficientemente enfatizada”, a autora destaca ainda a importância da capacidade de centrar as atividades naquele que brinca, ou seja, na criança.

Nessa direção, destacamos que o processo de formação do professor é fundamental para refletirmos, discutirmos e apontarmos o trabalho pedagógico na perspectiva do brincar corporal e do corpo em movimento.

A Formação do Professor: espaço necessário para a abordagem pedagógica sobre o brincar e o corpo e movimento

A discussão quanto ao brincar, ao corpo e movimento na formação de professores, no âmbito do curso de pedagogia é temática recente e que ainda enfrenta resistências devido à histórica restrição à exploração corporal, à ludicidade e ao movimento. Por muito tempo pensar o corpo não fazia parte da cultura escolar e, por consequência, dos espaços de formação.

Abordagens do corpo e do movimento da criança perpassavam a disciplina de Psicologia, durante o estudo do desenvolvimento humano, porém sem maiores reflexões e articulações deste corpo com o desenvolvimento integral da criança, com o brincar e com o aprender de forma mais contextualizada e aprofundada teoricamente.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 define que a formação de professores deve ocorrer em cursos de formação inicial (nível médio ou cursos de graduação) e na modalidade de formação em serviço (continuada). Assim, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), a escola assume espaço de formação em um ambiente coletivo de trabalho.

As mudanças ocorridas após a definição das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, firmadas pela Resolução nº 1, de 2006, demarcam, de acordo com Aguiar *et al.* (2006, p. 829), “novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo”.

Os estudos de Aguiar *et al.* (2006) destacam que a partir das novas diretrizes é ampliado o sentido de docência, articulado assim à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares.

Os estudos de Frison e Moraes (2009) enfatizam que um dos princípios previstos na reforma do curso de Pedagogia trata da necessidade de que o pedagogo tenha acesso a informações e habilidades constituídas a partir de uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, e a consolidação destes conhecimentos será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentado na interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

A formação que prima pela relevância social precisa estar atenta às necessidades reais, visto que a vida em sociedade, a ética, a afetividade e a estética relacionam-se diretamente ao corpo, aos cuidados, à expressão, ao lúdico e ao uso deste corpo como forma de linguagem, de manifestação cultural e política.

A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos (AGUIAR et al., 2006, p. 832).

Ao pensarmos o processo de vida real dos homens e seu caráter sócio-histórico, enfatizado pela autora, compreendemos que se abrem possibilidades de se constituir um espaço para pensar sobre o corpo na escola e sua discussão na formação de professores, integrados ao que as diretrizes do curso definem em seu Artigo 6º (referente à estrutura do curso de Pedagogia) como um núcleo de estudos básicos que, que tem como princípio a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, ao qual compete um estudo rigoroso da literatura pertinente e das realidades educacionais, bem como a reflexão e as ações críticas. Neste núcleo de estudos, é contemplada a atenção às questões referentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, 2006).

Quanto à formação dos professores na licenciatura em Pedagogia, o artigo 4º das Diretrizes Curriculares destaca que este profissional está habilitado a exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, assim como na área de serviços e apoio escolar, bem como atuar em outras áreas onde sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A abordagem do corpo no âmbito do brincar corporal está diretamente relacionada à atuação destinada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I, que atende crianças dos seis (6) aos dez (10) anos de idade, visto que compreendemos o brincar e o movimento como forma de expressão e aprendizagem da criança, estando o

corpo diretamente relacionado às manifestações afetivas, à socialização, à linguagem e à aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento.

A organização de um curso de formação que trate do brincar, do corpo e do movimento se faz urgente à medida em que verificamos, no artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, que uma das funções do egresso consiste em :

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, **física**, psicológica, intelectual, social;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, **Educação Física**, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, 2006, grifo nosso).

Neste sentido, apontamos a necessidade de reflexão quanto à formação do professor no âmbito do brincar, da compreensão do corpo e do movimento como elementos constituintes da prática educativa com a criança pequena. Que possamos constituir profissionais capazes de superar a docilização e o disciplinamento a que os corpos foram submetidos ao longo da história, dentro e fora da escola.

Quanto à possibilidade de abordagem do brincar, do corpo e do movimento em momentos de formação continuada, amparados nos estudos de Silva, Molon, Ança e Alves (2006), destacamos que este espaço de estudos, troca de experiências, discussões e aprendizagem é de fundamental importância para a compreensão e a fundamentação de uma prática pedagógica voltada ao corpo da criança, pois, segundo as pesquisadoras, “o ensino fundamental assim como a educação infantil são os alicerces que possibilitam o ser humano tornar-se um sujeito responsável criticamente por suas decisões, fazendo da sua vida um encontro” (SILVA; MOLON; ANÇA; ALVES, 2006, p. 5).

[...] percepção e ressignificação de corpo, para assim enxergar o mesmo não como espaço de controle, mas como uma possibilidade de aprender novas formas de ver, de sentir e com isso preconizar práticas educativas que contribuam para a formação de um ser humano mais autônomo, em fim perceber o corpo não como veículo de aprendizado, mas como algo que também aprende.

Ressaltamos que a prática corporal e lúdica perpassa a formação, a reconstrução de experiências corporais e lúdicas provenientes de sua história de vida e a organização de novas formas de compreender o brincar, o corpo e o movimento na escola, pautadas em estudos e reflexões, de forma coerente e articulada a cada fase de desenvolvimento da criança.

O meio em que o educador se constituiu enquanto pessoa, suas relações consigo mesmo e com o outro, as razões pela qual optou pela profissão, o ambiente e os valores institucionais de sua formação inicial podem nos

dar indícios para perceber as razões e os fundamentos que balizam a prática pedagógica (TARDIF, 2000).

Quanto à formação e à compreensão do corpo na formação de professores, Zanella (2012, p. 4) ressalta:

[...] falar em corpo é considerá-lo em sua inteireza, possuidor de uma memória inscrita em sua carne que revela um universo particular e ao mesmo tempo plural da maneira como cada ser humano se constitui no decorrer de sua vida. Podemos associar esta concepção de corpo a ideia de habitáculo de todas as representações que nos remete a ele como “suporte” (JOSSO, 2009, p. 123) onde ficam registradas as experiências humanas, ao mesmo tempo em que se torna protagonista das assimilações e acomodações de elementos conhecidos e não conhecidos. Desta maneira, o corpo conforme ressalta Bois (2008, p. 47), “é suporte tanto do „ser percipiente” e do „ser sentiente” como do „ser pensante””. Por isso sua importância na formação humana, pois traz consigo outras dimensões que dilatam a relação do ser humano com/no mundo.

Os estudos sobre o corpo na formação de professores, realizados por Zanella (2012), ressaltam que as atividades realizadas sobre o corpo na formação de professores possibilitou o reconhecimento da história de vida dos envolvidos na pesquisa, trabalhou gestos, imagens, expressões, sentimentos, a exploração das potencialidades do seu corpo e sua corporeidade, afirmando a necessidade de considerar o corpo como um elemento fundamental na formação do ser humano.

Os resultados satisfatórios obtidos pela pesquisadora nos incentivam a persistir na abordagem do brincar, do corpo e do movimento nos momentos de formação, tanto em caráter de formação inicial como na formação continuada, possibilitando a reflexão e as vivências dos professores diante da possibilidade de que a abordagem do corpo, em aspectos teóricos e atividades práticas, poderão propiciar a constituição de um professor mais disponível à prática lúdica.

Estudos de grande relevância para a reflexão do corpo na formação de professores foram realizados por Silva e Pereira (2009), os quais ressaltam que um dos maiores desafios quando se pensa a educação da criança pequena pode ser atribuído ao estruturar um fazer pedagógico que atenda suas reais necessidades educativas, que respeite as necessidades básicas para o seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo, social, entre outros, e, ao mesmo tempo, garanta a aquisição do saber. “Assim, as especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento infantil são aspectos da educação da criança que precisam ser considerados por educadores em sua atuação docente” (SILVA; PEREIRA, 2009, p. 2509, 2510).

Pereira e Silva (2008) destacam a necessidade de um trabalho pedagógico que leve em consideração o potencial de alargamento das possibilidades educativas contido no movimento corporal. Wallon (1975), em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil,

destaca que o movimento corporal é um elemento importante para a constituição do sujeito; o movimento representa ao mesmo tempo uma manifestação corporal e psíquica, pois, através do movimento, a criança constrói significações para o mundo exterior, desenvolvendo-se em seus aspectos afetivos, cognitivos e motores (SILVA; PEREIRA, 2009, p. 2509).

Os estudos de Silva e Pereira (2009, p. 2517, 2518) trazem um questionamento que vem ao encontro de nossas crenças e fundamentos quanto ao papel do trabalho corporal no espaço de formação de professores: “um professor, formado sob uma orientação conceitual instrumental, está preparado para levar a termo uma educação integral? Certamente, a resposta é não. Esse professor continuará repetindo o modelo no qual se formou” (grifo do autor). Assim, nos fortalecemos para a pesquisa e a reflexão quanto ao espaço do brincar corporal na formação de professores, e, conseqüentemente, deste brincar inserido verdadeiramente no cotidiano da escola.

A Prática pedagógica do educador da infância na perspectiva do brincar corporal

Ao tratarmos da prática pedagógica do educador, nos remetemos ao processo de sua formação pessoal e profissional, diante da realidade social e cultural, assim como das experiências corporais vivenciadas, considerando os dispositivos disciplinares que se entrelaçam nas práticas sociais e atingem diretamente os corpos (DORNELLES, 2005). Estas experiências corporais e demais práticas sociais atreladas aos saberes científicos construídos formam os imaginários e as verdades de cada tempo, que são descritas por Arroyo (2008).

Estes aspectos relacionados ao corpo e à escola estão presentes, muitas vezes, no cotidiano escolar por meio de ações docilizantes e disciplinadoras, que antes de constituir a prática pedagógica do educador, o constituíram enquanto pessoa, entrelaçadas ao processo de formação pessoal e profissional, numa sociedade em que corpo e mente são elementos desarticulados, passíveis de controle. As práticas pedagógicas instituídas, e historicamente repetidas, não são neutras. Precisamos ser capazes de refletir quanto ao porquê da repressão ao corpo e das práticas pedagógicas disciplinares.

De acordo com Dornelles (2005), as pedagogias disciplinares possibilitam o controle tanto do outro quanto de nós mesmos, e a escola passa a ser uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar. A criança, por sua vez, é esquadrihada, fragmentada, o corpo e a mente são tratados distintamente e sem articulação.

Neste estudo, tratamos o corpo como componente da prática pedagógica, e diante das considerações de Dornelles (2005), buscamos analisar o brincar corporal na prática pedagógica da educadora da Educação Infantil (EI).

O trabalho corporal e de movimento é percebido na EI de maneira restrita em cantigas com gestos, inseridas sem contexto e/ou sem motivação para tal atividade. A relação do educador da infância com o lúdico e o corpo ainda se constituem como dificuldade, tanto no âmbito da prática pedagógica quanto nos processos de formação do educador, como destacam Nadolny e Garanhan (2008).

A partir de levantamento de referencial bibliográfico para o desenvolvimento deste estudo, pudemos atentar ao fato que tem sido muito discutido, pesquisado e escrito sobre a importância do brincar, do lúdico e da relação destes com a aprendizagem, porém há maior ênfase aos aspectos terapêuticos, provenientes de estudos da Psicologia. As questões corporais ficam restritas a alguns escritos da área de Educação Física, e no campo da Pedagogia, há a fragmentação do brincar e sua utilidade em cada área de conhecimento, em que as relações com o aprender e o desenvolvimento apontam poucas indicações de que este brincar passa pelo corpo, e que este corpo integra a prática pedagógica, bem como a formação do educador.

Neste sentido, a análise a que nos propomos apresenta elementos dos três (3) instrumentos utilizados na coleta de dados (observação, questionário, entrevista), os quais serão apresentados de forma integrada para a validação das discussões.

De acordo com Bogdan e Biklen (1982), o conteúdo das observações deve conter uma parte descritiva e outra reflexiva. Quanto à característica descritiva, apresentamos as especificidades do campo de pesquisa relevantes ao estudo proposto, definidas como número de educadoras por turma, divisão dos alunos por turma, concepção pedagógica e práticas lúdicas das educadoras. Optamos por inserir as reflexões permeando o texto, para melhor compreensão das descrições apresentadas.

Para a identificação das respostas emitidas pelas educadoras, obtidas através dos questionários, adotamos como critério a numeração das respondentes de um (01) a dezessete (17). Para a identificação das respostas emitidas pelas educadoras nas dezenove (19) entrevistas realizadas, utilizamos letras, da letra “A” até a letra “S”, as quais foram atribuídas de acordo com a ordem de realização das entrevistas.

Muitas foram as possibilidades refletidas diante da intenção e da necessidade do estudo do corpo e do movimento como elementos do brincar, no contexto da prática pedagógica da EI. Após a reelaboração do texto apresentado no exame de qualificação, de acordo com as sugestões apresentadas pela banca avaliadora, trazemos as análises dos dados da pesquisa.

Optamos inicialmente pela discussão dos pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica das educadoras, posteriormente apresentamos e analisamos as especificidades do brincar corporal na prática pedagógica da EI, ambos fundamentados no referencial teórico científico selecionado para subsidiar a pesquisa.

Um dos temas de grande relevância durante a pesquisa foram os dados acerca da formação do professor, o acompanhamento das práticas e as possibilidades de análise que tramamos ao identificar práticas, saberes e

fundamentos, ainda que carentes de aprimoramento teórico e que nos faz crer ainda mais no valor do estudo do brincar e do corpo na formação de educadoras que atuam com a criança pequena.

A ausência da relação entre formação, prática pedagógica e o brincar corporal é percebida nos discursos dos educadores, impregnados de saberes práticos, que demonstram um não aprofundamento na compreensão do corpo, do lúdico e do brincar. Estes discursos com pouca fundamentação se convertem em práticas desarticuladas e descontextualizadas.

Com o brincar eu ensino muita coisa pra eles. Eu posso ensinar a como escovar os dentes brincando, como lavar a mão, como cuidar do amigo, como respeitar o amigo, o espaço... Ensinar, o brincar é o meu ensinar (Entrevista – Educadora B).

Brincar, na minha opinião, é o mundo da criança, é tudo [...] eles aprendem, evoluem [...] o que tem de mais importante para eles é brincar [...] (Entrevista – Educadora J).

Vejo o brincar como uma forma de expressar sentimentos, uma forma prazerosa de aprender (Entrevista – Educadora M).

É perceptível nas respostas das educadoras o reconhecimento da importância do brincar, para as quais faltam elementos para articular a necessidade e o como fazer, diante das peculiaridades que envolvem o cotidiano e a prática pedagógica da EI.

A presença ou não desta disponibilidade para brincar junto com as crianças pode estar atrelada à experiência escolar do educador enquanto aluno, diante de uma escola disciplinadora e punitiva, como à ausência de formação para a articulação do brincar e do corpo como componentes pedagógicos fundamentais na EI.

Bem, na verdade tudo aqui eu vou aprendendo aos poucos com as colegas de trabalho, a gente vai pegando um pouquinho aqui, um pouquinho ali e tal, é na prática, nos tivemos curso no começo, agora faz tempo que não tem. (Entrevista- Educadora F).

Estas educadoras têm experiências diferenciadas em relação ao corpo, a partir de vivências e do contexto em que cada qual está inserida. O entendimento de corpo e atividade corporal das educadoras constituiu-se a partir de suas vivências pessoais, escolares e de formação profissional, permeadas por situações de governo e disciplinamento. Dornelles (2005) ressalta que para Foucault (1979; 2007), governar consiste em agir sobre as ações dos outros, dirigindo a conduta.

Bujes (2001) considera que o governo age sobre o indivíduo para que construa a si mesmo, exerça controle e domínio de seus atos, esta experiência de si, como descreve Foucault (1979; 2007), é fabricada, e regula os comportamentos e a subjetividade. Assim, apontamos como compreensível que a prática corporal se constitua como atividade desvinculada do cotidiano das educadoras, à medida que nos dispusermos a olhar para a “experiência de si” constituída pelas educadoras, e das

relações destas com a prática pedagógica do brincar corporal.

Considerações Finais

A criança se comunica e interage com o mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É por meio do corpo em movimento, do brincar corporal que ela aprende, se relaciona e se expressa, enfim, se desenvolve em sua plenitude.

Ao nos aproximarmos do cotidiano da Educação Infantil, entremeio à rotina estabelecida, percebemos que o brincar corporal procura espaço. A criança mesmo sem muitas oportunidades busca brechas para mostrar quão corporal é sua aprendizagem. Muitos foram os momentos observados que mostraram que alguns professores sabem aproveitar isso com sensibilidade, enquanto para outros, tal realidade passa despercebida.

A efetivação do brincar corporal na prática pedagógica permite maior interação educador/criança,

criança/criança e criança/aprendizagem, visto que facilita as relações sociais e afetivas, a expressão, o gosto pelo estar na escola diante das possibilidades de descobertas e de aprendizagem que essa apresenta. Constatamos que as práticas observadas em que o educador integrava o brincar à prática pedagógica, o ambiente de aprendizagem era de satisfação e envolvimento por parte das crianças.

Consideramos fundamental o aprofundamento dos estudos em relação à criança, ao brincar e ao corpo no contexto da escola, diante dos quais muitos fatores que constituem a prática do brincar corporal, como as necessidades reais da criança, a formação do educador, o espaço, o tempo e a organização do trabalho pedagógico, precisam ser questionados, analisados, repensados, tendo como princípio qual o ser que se quer formar nas instituições educativas, bem como das possibilidades de superação das resistências em relação ao corpo como manifestação de sensações, afetividade e sexualidade, temas estes ainda ausentes nas discussões de muitos educadores.

Referências

- AGUIAR, M. A. S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 20/04/2013.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1981.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Ministério da Educação e Cultura, Brasil, **Resolução nº. 1**, de 15/05/2006. Disponível em: www.ministeriodaeducacao.gov.br. Acessado em 15/04/2013.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação. Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1, 2 e 3. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC-SEF, 1998.
- BUJES, M. I. E. **Infância e Maquinarias**. Porto Alegre, UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.
- _____. Para pensar pesquisa e inserção social. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos: UFSCar, v. 2, n. 2, p. 106-124, nov, 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acessado em: 17/06/2010.
- DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DORNELLES, L. V. (Org.) **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1966.
- _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FRISON L. M. B.; MORAES M. A. C. **Reforma educacional do curso de pedagogia no Brasil: refletindo sobre os modelos epistemológicos e de regulação das aprendizagens que orientam a formação de professores**. Atas digitais. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/182.pdf. Acessado em 24/04/2013.
- GARANHANI, M. C. Procedimentos para a pesquisa de práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil: relato de investigação. **Diálogo Educacional**, Curitiba: PUC- PR, v.6, n.19, p. 65-80, set/dez. 2006.
- _____. **Concepções e práticas de educadoras da pequena infância**: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente. 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu/MG. Disponível em:

www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071476int.rtf. Acessado em: 20/04/2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar e agir: Corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

MOYLES, J. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____ et al. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NADOLNY, L. F.; GARANHANI, M. C. **O processo de formação continuada de profissionais da educação infantil: em cena “saberes do movimento”**. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2008, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: Champagnat, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/499_914.pdf

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1987.

SILVA, D. M.; MOLON, S. I.; ANÇA, C. S.; ALVES, J. O. Oficinas de formação continuada: reflexões sobre o corpo na constituição do ser professor. **Unirevista**, v. 1, n. 2, abril 2006.

SILVA, W. V.; PEREIRA, L. H. P. **Corpo e movimento na profissionalização docente: a corporeidade na prática pedagógica de professores das séries iniciais do ensino fundamental**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: Champagnat, 2009. Disponível em:

www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2523_1306.pdf Acessado em: 14/04/2013.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, abril/2001.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. No. 13. jan./fev./mar/abr. 2000.

ZANELLA, A. K. A dimensão biográfica do corpo na formação inicial de professores: relato de dois experimentos de pesquisa. IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa e Educação da Região Sul. Atas digitais. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/690/439> Acessado em: 10/04/2013.

Sobre as autoras

Daiana Camargo

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR).

Endereço: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). Praça Santos Andrade, 1, Campus Central - Fone: (42) 3220-3300/3220-3344 - Ponta Grossa – Paraná – Brasil.

Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR/Brasil).

Cargos: Docente colaboradora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). Professora dos anos iniciais da Rede particular de ensino do município de Ponta Grossa - PR.

Tel: 42- 99221073 - E-mail: camargo.daiana@hotmail.com.

Silvia Christina Madrid Finck

Doutora em Ciência da Atividade Física e do Esporte (UNILEON/ES).

Endereço: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). Praça Santos Andrade, 1, Campus Central - Fone: (42) 3220-3300/3220-3344 - Ponta Grossa – Paraná – Brasil.

Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR/Brasil)

Cargos: Docente no curso de Licenciatura em Educação Física e nos programas de pós-graduação em educação, mestrado e doutorado; coordenadora de curso e docente no Ensino a distância (EaD) da UEPG (PR); líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de Professores (GEPEFE/UEPG/CNPq).

Tel.: 42-99737619. E-mail: scmfinck@uol.com.br.

Recebido em: 01/08/2013

Aceito para publicação em: 13/09/2013